

Titze, Hartmut

## Wie wächst das Bildungssystem?

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 103-120*



Quellenangabe/ Reference:

Titze, Hartmut: Wie wächst das Bildungssystem? - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 103-120 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59411 - DOI: 10.25656/01:5941

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59411>

<https://doi.org/10.25656/01:5941>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

## *Essay*

- 1 DIETRICH BENNER  
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus  
und in der deutschen Klassik

## *Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule*

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP  
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER  
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP  
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL  
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.  
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER  
Lernt man in Asien anders?  
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in  
Deutschland und Vietnam

## *Weiterer Beitrag*

- 103 HARTMUT TITZE  
Wie wächst das Bildungssystem?

## *Diskussion*

- 121 PETER LUNDGREN  
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter  
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer  
These von Dagmar Hänsel

## *Besprechungen*

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN  
*Oskar Negt*: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN  
*Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth*: Theorie der Schule.  
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Herbert Kalthoff*: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher  
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE  
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus  
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG  
*Barbara Siemsen*: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu  
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

## *Dokumentation*

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

## Wie wächst das Bildungssystem?

### *Zusammenfassung*

Der Beitrag faßt Forschungsergebnisse der letzten zwei Jahrzehnte zusammen und stellt ein theoretisches Modell zur Diskussion. Das Bildungswachstum vollzieht sich über Niveaustufen hinweg, die eine strukturelle Einheit darstellen. Sind die Lernspielräume auf einem Entwicklungsniveau erschöpft, wird der Sprung auf ein neues Niveau durch den Eigenausbau des Bildungssystems herausgefordert. Dabei wird der Anteil der Lehramtsstudenten am gesamten akademischen Nachwuchs von 1820 bis in die Gegenwart als der beste Indikator betrachtet. Motor des Bildungswachstums im individuellen Lebenslauf wie im kollektiven historischen Prozeß ist der Mangel, der zu neuen Erwartungshorizonten und Anstrengungsbereitschaften herausfordert.

Nach dem Erscheinen von fünf Bänden des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte (BERG 1987ff.) und drei Bänden des Datenhandbuchs (MÜLLER/ZYMEK 1987, TITZE 1987; 1995), in denen das Wissen über die Entstehung und Entwicklung des Bildungssystems zusammengefaßt ist, soll der Versuch unternommen werden, ein theoretisches Modell zum Wachstum des Bildungssystems zur Diskussion zu stellen. Dabei betrachten wir die Institutionalisierung der Bildungsselektion und das Bildungswachstum in einer evolutionstheoretischen Perspektive.

Zwei kritische Einsichten sollen den wissenschaftlichen Zugriff leiten. Seit sich die Menschen vornehmlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Interessenvereinigungen zusammengeschlossen haben, ist die Vorstellung, daß einzelne Persönlichkeiten die Geschichte gemacht haben, nicht mehr überzeugend. Stattdessen erscheint es sinnvoller, den Einfluß von *Kollektivbiographien* auf die historischen Bewegungen zu studieren. Was die Menschen durch gemeinsames Handeln auf der Ebene der Institutionen hervorbringen, läßt sich als intersubjektive *Systementwicklung* verfolgen. Wenn wir das Wachstum des Bildungssystems rekonstruieren, untersuchen wir das historische Zusammenspiel von Kollektivbiographien und Systementwicklung. Am Bildungswesen läßt sich besonders eindrucksvoll studieren, daß die Menschen im historischen Prozeß Strukturen erzeugt und aufgebaut haben, die nicht intendiert waren, aber gleichwohl rückschauend als sinnvoll erkannt werden können.

Zunächst werden die beiden Phasen des beschleunigten Bildungswachstums näher beleuchtet (1. und 2.). Dann wird der Frage nachgegangen, welche Bedingungen Wachstum hervorgerufen haben (3.) und wie sich Bildungsprozesse im historischen Prozeß herrschaftlicher Kontrolle und Steuerung entzogen haben (4.). Schließlich werden die Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert skizziert (5.) und eine Theorie des Bildungswachstums in Umrissen vorgestellt. (6.).

## 1. Der erste Wachstumssprung im Kaiserreich

Beim ersten Wachstumsschub im Kaiserreich empfiehlt sich noch eine Betrachtung des Bildungssystems getrennt nach Elitenwachstum und Massenwachstum. Bis 1920 war die Bildungsorganisation nach gesellschaftlichen Klassen gespalten. Bildungsprozesse vollzogen sich in *zwei vollkommen getrennten Bildungskreisläufen* und waren durch die Scheidelinie der Berechtigungen getrennt. Eine Verzahnung der beiden Bildungskreisläufe für das Lehrpersonal ergab sich frühzeitig durch die Lehrerausbildung für das niedere System (Zulassung von Volksschullehrern zum Hochschulstudium unter bestimmten Bedingungen in Sachsen seit 1865, in Hessen 1903 usw., zuletzt in Preußen 1919). Im Rahmen der vorgegebenen getrennten Strukturen konsolidierte sich der seminaristisch gebildete Lehrerstand bis zum Vorabend des Ersten Weltkriegs so weit, daß er auf dem Lehrertag 1912 die Grenze zwischen dem niederen und dem höheren Bildungssystem kritisch thematisieren und die „Einheitlichkeit des künftigen Lehrstands“ ins Auge fassen und zum politischen Ziel erklären konnte. Die beiden Bildungskreisläufe waren ab 1920 durch die gesetzliche Einführung der allgemeinen Grundschule im Elementarbereich verbunden und durchlässiger gemacht.

Wir erfassen das Phänomen des Wachstums durch die Formel *Eigenausbau des Bildungssystems*. Der beste Indikator ist der Anteil der Studierenden in den schulwissenschaftlichen Fächern an der Gesamtzahl der Studierenden: Er bringt anschaulich zum Ausdruck, wieviel vom gesamten akademischen Nachwuchs allein das Bildungssystem „verbraucht“. Für die Phasen, in denen das Bildungssystem im langfristigen historischen Prozeß einen besonders hohen Anteil für das eigene Wachstum absorbiert („Wachstum nach innen“), können wir vom „Eigenausbau“ sprechen. Verteilen sich die Bildungsströme in viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs hinein („Breitenwachstum“), dann schwächt sich dieser Indikator wieder ab. Andere Teilsysteme der Gesellschaft (z.B. das Gesundheitswesen, das Rechtswesen) werden verstärkt mit Nachwuchskräften versorgt.

Für den Zeitraum von 1820 bis 1940 haben wir in der Projektgruppe QUAKRI (TITZE u. a. 1985) den Indikator für Preußen rekonstruiert. Dieser bringt die zyklische Struktur der Nachwuchsrekrutierung eindringlich zum Vorschein. Die fachspezifischen Bildungszyklen werden im folgenden jedoch nicht berücksichtigt, weil hier allein das Wachstum interessiert.

Im Vormärz bewegte sich das Wachstum noch auf einem niedrigen Niveau. 13 bis 22 Prozent der Studenten waren in Fächern für eine berufliche Verwertung der Qualifikationen im Bildungswesen immatrikuliert. In der stagnativen Phase (mindestens bis 1850) legten in Preußen im Durchschnitt unter 100 Kandidaten pro Jahr die Prüfung für das höhere Lehramt erfolgreich ab. Die prägnante Struktur des Aufschwungs von 17 auf 42 Prozent am wissenschaftlichen Nachwuchs und die lange Dauer des Aufschwungs (1851 bis 1880) deuten auf die Phase des Eigenausbaus des höheren Bildungssystems hin. In keiner anderen Phase zwischen 1820 und 1945 absorbierten die Lehramtsstudien einen größeren Anteil am gesamten akademischen Nachwuchs als in diesem Zeitraum. In den 25 Jahren des starken Wachstums (1865 bis 1889) legten pro Jahr durchschnittlich 423 Kandidaten die Prüfung für das höhere Lehramt ab, also vier- bis

fünfmal so viele wie in der stagnativen Phase vorher. In den 1890er Jahren schwächte sich das Wachstum vorübergehend ab, ehe es sich nach der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg wieder stürmisch entfaltete.

Nach dem Eigenausbau des Bildungssystems flossen die Bildungsströme verstärkt in die anderen Fächer und Karrieren, die ebenfalls stark wuchsen (*Breitenwachstum*). In den vier Jahrzehnten von 1830 bis 1870 hatte die Zahl der Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland auf einem Niveau von 12000 bis 17000 stagniert. Dann setzte das stürmische Wachstum ein. Im gesamten Deutschen Reich vervierfachte sich die Zahl der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen bis 1914.

Bei der Wachstumswelle in der Zwischenkriegszeit wird der Zusammenhang von Eigenausbau und Breitenwachstum klar erkennbar. Die absolute Zahl der Lehramtsstudenten allein in Preußen stieg bis 1930 auf das Rekordniveau von über 16000. Am gesamten akademischen Nachwuchs gemessen, umfaßte dieser Aufschwung aber nur 28 Prozent der Studierenden. Das relativ niedrige Niveau dieses Indikators weist, nach dem Eigenausbau des Bildungssystems im Kaiserreich, auf das hohe Entwicklungsniveau des Bildungssystems um 1930 hin.

Die Zahlen für die festangestellten Lehrer an öffentlichen höheren Schulen in Preußen bringen den enormen *Wachstumsschub der Elitebildung* im Kaiserreich anschaulich zum Vorschein. 1870 zählte man nur 3575 Philologen, 1914 aber bereits 11587, also dreimal soviel wie zu Beginn des Kaiserreichs. Auch andere Indikatoren bestätigen den hohen Stellenwert der ersten Aufschwungphase. Zwischen 1860 und 1880 stiegen beispielsweise die Wissenschaftsausgaben in Preußen um das 6,5fache (vgl. PRERSCH 1985, S. 64f.).

Für die vergleichende strukturgeschichtliche Analyse der *Massenbildung* stellt die erfolgreiche Anpassungsleistung auf der Ebene des niederen Schulwesens (Kapazität der Lehrerseminare) das Gegenstück zum Eigenausbau des höheren Systems dar. Die Kapazität der Lehrerseminare wurde in zwei Wachstumsschüben in den 1870er Jahren und nach der Jahrhundertwende zügig ausgebaut. Zwischen 1872 und 1914 stieg die Anzahl der Lehrerseminare in Preußen von insgesamt 64 auf 204, darunter 16 für Lehrerinnen. In den anderen deutschen Ländern fand ein vergleichbarer Ausbau der Seminarkapazität statt. Die Anzahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte im Volksschulwesen wuchs von 47059 (1871) auf nicht weniger als 117164 im Jahre 1911 (vgl. SAUER 1987).

Zuerst wurden also die Engpässe in der Eliteausbildung beseitigt (etwa in den 1880er Jahren), ehe die Massenbildung bis zum Ersten Weltkrieg nachzog. Was die Spaltung der Bildungsorganisation für den Schulalltag bedeutete, wird beim Vergleich der Klassenfrequenzen in den beiden Systemen sichtbar. 1911 betrug die Lehrer-Schüler-Relation im Deutschen Reich im privilegierten höheren Schulwesen 1:17. In den Massenschulen für das einfache Volk lag sie mehr als dreimal so hoch (1:55).

## 2. Der zweite Wachstumssprung 1960 bis 1980

Der zweite Wachstumssprung liegt gerade hinter uns und ist den älteren Zeitgenossen noch gut in Erinnerung. Die weiteren Zusammenhänge sind von der Forschung bereits erarbeitet worden (vgl. HÜFNER/NAUMANN 1977; HÜFNER u.a.

1986). Hinsichtlich des Lehrpersonals im allgemeinbildenden Schulsystem lassen sich im wesentlichen sechs strukturelle Bedingungen nennen:

- 1) Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg begann sich der Nachwuchsmangel zunächst im niederen System und bald auch im höheren System abzuzeichnen. Der erhöhte Bildungsbedarf staute sich im Weltkrieg und in der Nachkriegszeit von Jahr zu Jahr weiter auf.
- 2) Die Engpässe im Bildungssystem wurden durch die Kriegsfolgen und besonders den Zuzug von vertriebenen und Flüchtlings-Lehrern bis zum Bau der Berliner Mauer (Abwanderung von knapp 27 000 Lehrern von 1949 bis 1961) teilweise verdeckt.
- 3) Das eigendynamische Einsetzen einer neuen Phase erhöhter Bildungsbeteiligung verschärfte den Lehrermangel in den 1960er Jahren weiter.
- 4) Weitere Verschärfung ergaben sich durch demographische Einflüsse (Geburtenanstieg nach dem Krieg).
- 5) Die ungünstige Altersstruktur der Lehrerschaft führte in den 1960er Jahren zu einer weiteren Verschärfung der Engpässe im Bildungssystem.
- 6) Die soziokulturelle Mobilisierung (speziell die Bildungswerbung) war sehr erfolgreich und wurde von der Politik wie von der Wissenschaft in ihrem Ausmaß unterschätzt (Fehlprognosen der Bildungsexpansion).

In den beiden Jahrzehnten bis 1980 fand der entscheidende Wachstumssprung an allen allgemeinbildenden Schulen statt. Das Lehrpersonal erhöhte seine Anzahl von rund 200 000 auf etwa 500 000. Durch den Anstellungsschub der 1970er Jahre war der Lehrerstand nach der Phase des Eigenausbaus im Durchschnitt jünger als je zuvor.

Das Lehrpersonal wurde in allen Bereichen des Bildungssystems verstärkt. Die unterschiedlichen Zuwachsquoten geben die Richtung und das Tempo der Expansion an: An den Grund- und Hauptschulen wuchs das Lehrpersonal von rund 131 000 (1960) auf insgesamt 248 000 (1980). Der Zuwachs betrug rund 90 Prozent. An den Realschulen wuchs das Lehrpersonal im gleichen Zeitraum von 13 600 auf rund 64 000. Der Zuwachs war in diesem Bereich (bei absolut erheblich geringeren Zahlen) besonders dynamisch und betrug 370 Prozent. An den höheren Schulen, die den größten Anteil der wachsenden Schülerströme aufnahmen, stieg das Lehrpersonal von rund 41 300 auf 115 800. Der Zuwachs betrug 180 Prozent.

Ein Vergleich macht den gewaltigen Sog deutlich, der von der Unterversorgung des Bildungssystems ausging. In der ersten Hälfte der 1960er Jahre (1960 bis 1964) legten in der Bundesrepublik Deutschland rund 72 000 Personen eine Lehramtsprüfung ab. In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre (1975 bis 1979), nach der massenhaften Mobilisierung für den Lehrerberuf, legten nicht weniger als 200 000 eine Lehramtsprüfung ab (vgl. MÜLLER-ROLLI 1998). Zwar stauten sich die Bewerber seit den ausgehenden 1970er Jahren wieder auf, und das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit trat zyklisch wieder in Erscheinung (1980 zählten die Kultusminister 44 000 Bewerber), aber bis 1981 konnten außerordentlich viele Personen im Schulsystem ihre Bildungspatente beruflich verwerten. Auf dem Höhepunkt des Eigenausbaus fanden jährlich mehr als 30 000 eine Anstellung, in den 1980er Jahren meistens nur 5000 bis 7000 pro Jahr. Die schroffe Chancenungerechtigkeit zwischen den Generationen liegt hier offen zutage.

1960 funktionierte das Bildungssystem noch auf einem relativ niedrigen Ausbauniveau, das dem elitären Sonderstatus der Akademiker in der deutschen Gesellschaft entsprach. Die Lehramtsprüfungen machten etwa ein Drittel aller Hochschulprüfungen aus. 1965 legten knapp 20000 Studierende erfolgreich eine Lehramtsprüfung ab. In der Phase des Eigenausbaus verwertete fast jeder zweite Absolvent der Hochschule seine Qualifikation im Schulsystem. 1975 bis 1977 legten in den Spitzenjahren jeweils über 40000 eine Lehramtsprüfung ab, und fast alle Absolventen wurden auch eingestellt. Zwei Jahrzehnte später legten wieder etwa gleich viele Frauen und Männer eine Lehramtsprüfung ab wie 1965. Nach der Phase des Eigenausbaus strebte Mitte der 1980er Jahre aber nur noch knapp jeder siebente Absolvent des Hochschulsystems eine berufliche Verwertung seiner Qualifikationen im Schulsystem an. Und den 20000 Absolventen standen nur etwa 5000 Einstellungen gegenüber. Diese Zahlen sind ein deutlicher Hinweis auf *Breitenwachstum*.

Von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, hat sich mit dem zweiten Wachstumssprung zugleich ein stiller Wandel vollzogen, der möglicherweise einen radikalen Kulturbruch einleitet: die zunehmende *Vergesellschaftung der Erziehung*. Seit 1970 ist die Zahl der Erwerbstätigen in den außerschulischen pädagogischen Berufen erheblich angestiegen (vgl. RAUSCHENBACH 1992). Im Prozeß der reflexiven Modernisierung finden die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen von klein auf zunehmend in *öffentlichen* Räumen statt. Auf diesen Aspekt kann hier nur hingewiesen werden. In der folgenden Analyse wird er nicht berücksichtigt.

### 3. Bildungswachstum und soziokulturelles Lernen

Allgemeine Einsichten der neueren Jugendforschung stimmen in dieser Hinsicht überein mit der Auswertung historischer Massendaten: Im historischen Prozeß lernen die Menschen eher, wenn sie *Mangel* empfinden. Knappheitsbedingungen schaffen neue Erwartungshorizonte und Anstrengungsbereitschaften (vgl. FEND 1988, S. 297). Die Ziele, derentwegen eine Anstrengung als lohnend erscheint, müssen allerdings erreichbar sein. Das selbstverständlich Verfügbare und das Aussichtslose motivieren nicht.

Das Lehramt an Volksschulen war im gesamten 19. Jahrhundert noch ein ausgesprochener Mangelberuf. Über die Verhältnisse in Preußen sind wir gut orientiert. Der anhaltende Lehrermangel trat in zwei Phasen, zwischen 1869 und 1882 und dann wieder zwischen 1900 und 1908, in einer besonders verschärften Weise zutage. Im Jahre 1875 waren 4581 Stellen (über 8%) mangels geeigneter Nachwuchskräfte vakant (vgl. FROHSE u. a. 1985, S. 90). Nach langer Stagnation leicht oberhalb des Existenzminimums verbesserte sich die soziale Lage der Volksschullehrer im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts relativ schnell. Der Mangel war der entscheidende Motor des Bildungswachstums und der Statusaufwertung der Volksschullehrer (vgl. BÖLLING 1983).

Die nächste gravierende Mangelphase vor dem zweiten Wachstum zeichnete sich bereits im Dritten Reich ab. 1936 blieben im Deutschen Reich 1335 Stellen im Volksschulwesen unbesetzt. 1938 konnten schon 1135 Stellen mangels Nachwuchskräfte nicht besetzt werden (vgl.



S. 74). Im Zweiten Weltkrieg wurde dieses empfindliche Defizit durch den Einsatz kurzausgebildeter Frauen notdürftig verdeckt. In der Nachkriegsära klappte die Lücke beim Lehrernachwuchs zunehmend tiefer auf, wie Anfang der 1960er Jahre für die Öffentlichkeit sichtbar wurde. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 28 Schülern wurde für 1970 ein Defizit von rund 108 000 Volksschullehrern prognostiziert (vgl. PRÖBSTING/PRÖBSTING 1962). Wie beim ersten Wachstumssprung im Kaiserreich war die Anhebung der Lehrbesoldung ein wichtiger Faktor für die Behebung des Lehrermangels. Die Volksschullehrer wurden von A 9 nach A 12 aufgestuft – innerhalb von nicht einmal zwei Jahrzehnten ein Sprung über drei Gehaltsstufen hinweg.

Die außerordentlich günstigen Wachstumsbedingungen in allen Bereichen des Bildungswesens zwischen 1860 und 1914 waren auch die entscheidende Voraussetzung dafür, daß sich die Frauen schon im Kaiserreich auf allen Ebenen des Lehrberufs etablieren konnten (vgl. KLEINAU/OPITZ 1996). Für die Beteiligung der weiblichen Hälfte der Menschheit brachte aber erst der zweite Wachstumsschub im Bildungsbereich den Durchbruch. Wie nachhaltig das konservative Frauenbild des Nationalsozialismus weiterwirkte, wird am Indikator des weiblichen Anteils an den Studierenden besonders deutlich (vgl. MERTENS 1989; METZ-GÖCKEL/ROLOFF/SCHLÜTER 1989). Bis zum Ende der 1950er Jahre erholte der Anteil von Studentinnen sich nur schwach vom Rückgang im Dritten Reich. In den 1950er Jahren stagnierte er auf dem Niveau von 20 bis 26%, ein Niveau, das bereits Anfang der 1930er Jahre erreicht worden und bis Kriegsbeginn 1939 auf 14% gefallen war. Der Nationalsozialismus warf das weibliche Geschlecht in der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung also um eine Generation zurück.

Die soziokulturelle Mobilisierung der Frauen in den 1960er und 1970er Jahren ist historisch ohne Beispiel (vgl. KÖHLER 1992). Die Erhöhung der Schülerzahlen an den Gymnasien zwischen 1960 und 1980 wurde in starkem Maße durch den verstärkten Schulbesuch der Mädchen bewirkt. Ein guter Indikator für die wachsende Frauenbeteiligung ist der geschlechtsspezifische Anteil der Studienanfänger. Er stieg von 17 Prozent (1950) über 27,9% (1960) auf knapp 40 Prozent im Jahre 1975. In absoluten Zahlen bedeutet das eine Steigerung von knapp 15 000 (1960) auf gut 65 000 Studentinnen im Jahre 1975.

Die These vom Mangel als Motor des Bildungswachstums gilt auch für die Elitebildung und das Lehramt an höheren Schulen. Von Mitte der 1850er bis Anfang der 1880er Jahre war das höhere Schulwesen mit Lehrkräften unterversorgt. Angesichts des empfindlichen Lehrermangels wurde diese Berufslaufbahn aufgewertet und attraktiver gemacht (Erhöhung der Gehälter 1872). In der neuerlichen Mangelsituation nach der Jahrhundertwende erreichten die Oberlehrer 1909 die beharrlich angestrebte (finanzielle) Gleichstellung mit den Richtern.

Von diesen glänzenden Berufsaussichten konnten die Stellenanwärter zwischen den beiden Weltkriegen nur träumen (vgl. NATH 1988). Das relativ geringe Wachstum in der Zwischenkriegszeit und die restriktive Bildungspolitik im Dritten Reich bescherten den Generationen nach dem Zweiten Weltkrieg mehrere Jahrzehnte hervorragende Berufsaussichten in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft, zumal im Bildungssystem. Die glänzenden Verwertungsbedingungen waren bereits 1939 absehbar, wie Analysen aus dem Dritten Reich klar belegen.

Nach 1945, in der Phase des Wiederaufbaus, standen zunächst dringlichere

Probleme als der Lehrermangel im Vordergrund. Als die Unterversorgung mit Lehrpersonal in den frühen 1960er Jahren erstmals untersucht wurde, hatte sich die westdeutsche Nachwuchslücke bereits auf 18,3 Prozent des Bedarfs ausgeweitet (vgl. KRAMER 1964, S. 10). Zwischen 1960 und 1982 verdreifachte sich die Zahl der hauptberuflichen Lehrpersonen an Gymnasien, ein in der deutschen Bildungsgeschichte beispielloser Wachstumssprung. Nach etwa zweieinhalb Jahrzehnten glänzender Verwertungsbedingungen des Studiums war der Lehrmarkt nach 1980 wieder relativ „dicht“.

Die Vermutung, daß es einen Zusammenhang von Knappheitsbedingungen und Anstrengungsbereitschaft geben muß, wird durch drei Beispiele aus gänzlich anderen Lebensbereichen erhärtet. Für den Bereich der *chemischen Industrie* im Zeitraum von 1848 bis 1914 sei auf die Arbeiten von P. BORSCHKEID (1976) und L. BURCHARDT (1980) verwiesen.

Der Görlitzer Oberlehrer und spätere Gymnasialdirektor RICHARD BÜNGER (1905, S. 404) sah als einer der wenigen Zeitgenossen bereits bei den *Ärzten* im Kaiserreich ähnliche Zusammenhänge. Im Gegensatz zu den Klagen der Ärzte über wachsende Verelendung erkannte er die wachsende *Spezialisierung des Berufsstandes* infolge der (vermeintlichen) Überproduktion an Fachpersonal.

Das Aufspüren neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse durch gut vorgebildete und über den vorgegebenen Bedarf ausgebildete Studenten läßt auch den Bereich der *Theologie* teilweise in einem neuen Licht erscheinen: Die *Innere Mission* nach 1850 muß auf dem Hintergrund der vielen noch unversorgten Pfarramtskandidaten und der Intensität der vormärzlichen Überproduktionskrise auch als *Markterweiterung* der Theologie begriffen werden. Diese funktionalistische Erklärung des beobachtenden historischen Forschers steht nicht im Widerspruch zu den subjektiven Motiven der zeitgenössischen jungen Theologen, die ihr Handeln als christliche Liebestätigkeit verstanden. In der zurückschauenden funktionalistischen Betrachtung haben manche Handlungen eben eine andere objektive Bedeutung als der Sinn, an dem sich die Zeitgenossen subjektiv orientierten (vgl. SCHORN-SCHÜTTE/SPARN 1997).

#### 4. Bildungswachstum und Herrschaft

Beim Bildungswachstum als Institutionalisierung von Lernprozessen im historischen Prozeß spielt die Fesselung von Lernprozessen durch *herrschaftliche Kontrolle* natürlich eine hervorgehobene Rolle. Der allmähliche Übergang von der „natürlichen Auslese“ zur Bildungsselektion vollzog sich selbstverständlich unter Herrschaftsbedingungen. Das institutionalisierte Lernen im Bildungssystem hat sich aber bereits innerhalb des ersten Wachstumssprungs weitgehend aus herrschaftlicher Kontrolle im Sinne einer Steuerung von oben befreit.

Es spricht vieles für die Überlegung, daß die Bildungsselektion die herrschaftliche Kontrolle im historischen Prozeß allmählich auflöst. Die Kollektivbiographien der Gebildeten in den fortgeschrittensten europäischen Gesellschaften lassen sich von 1860 bis zum Ersten Weltkrieg unter dem Leitbegriff der *Autonomie* fassen (vgl. CHARLE 1997). An die Stelle der Herrschaft von oben tritt in der gesellschaftlichen Entwicklung zunehmend die Selbststeuerung der Gebildeten von unten. Wenn man bedenkt, daß sich das soziokulturelle Lernen

im generativen Verhältnis als *Aufbauphänomen* begreifen läßt, dann weicht die herrschaftliche Kontrolle über die Generationen hinweg unmerklich, und am Ende steht die Steuerung des gemeinsamen Lebens durch *Selbstselektion*. Viele Lernprozesse in der reformierten Oberstufe, in der die Schüler große Spielräume für eigenständige Wahlen besitzen, lassen sich bereits nach diesem Muster als *Selbstselektion von Bildungsprozessen* begreifen (vgl. EILERS 1987; ROEDER 1989). Welche empirischen Argumente sprechen für diese Hypothese?

- 1) Die Entstehung eines freien Professorenmarkts fällt genau in die Phase des ersten Eigenausbaus des Bildungssystems. Beim Lehrpersonal an der Spitze des Bildungssystems setzte sich der *Markt* als von ständischen Merkmalen und herrschaftlicher Kontrolle freies Rekrutierungsfeld zuerst durch. Die Jahrzehnte von 1850 bis 1880 bilden eine *Zäsur in der Professorenberufung* (vgl. BAUMGARTEN 1997, S. 157 ff.).
- 2) Parallel bzw. zeitversetzt zu der Entwicklung bei den Professoren setzten sich bei der Rekrutierung für die anderen akademischen Berufe die Prozesse der *Marktvergesellschaftung* ebenfalls durch, wie das gleichtaktige und beschleunigte Pulsieren der Studentenströme zuverlässig anzeigt. Bei der Rekrutierung der Ärzte setzte sich der Markt schon in den 1870er, bei den evangelischen Geistlichen in den 1880er, bei den Juristen in den 1890er Jahren und bei den Lehrern für höhere Schulen nach der Jahrhundertwende vollends durch (vgl. TITZE 1990).
- 3) Nach der Durchsetzung bei der Rekrutierung der *Personen* für die elitären Berufsgruppen setzte sich der Markt spätestens um die Jahrhundertwende auch bei den *geistigen Produkten* durch. Die moderne marktorientierte Kulturindustrie als Ausdruck einer Pluralität konkurrierender Weltentwürfe und Werthaltungen läßt sich herrschaftlich nicht mehr kontrollieren (vgl. JÄGER 1991, S. 497). Das Verfahren gegen die satirische Zeitschrift „Simplicissimus“ wegen Majestätsbeleidigung im Jahre 1899 ist ein überzeugendes Indiz für die moderne Erscheinung, daß der Markt sich schließlich verselbständigt und nicht mehr herrschaftlichen Machtansprüchen, sondern eigenen Gesetzen folgt. Der staatliche Eingriff bewirkte genau das Gegenteil seiner Absicht. Die Auflage der inkriminierten Zeitschrift stieg sprunghaft von 26000 auf 67000 Exemplare an. Um die Jahrhundertwende hatte sich ein kritisch reflektierendes Publikum herausgebildet, das die staatliche Gängelung leid war, sich eine eigene Meinung bildete und danach handelte.
- 4) Durch die modernen Massenmedien (Tageszeitungen, Zeitschriften), die sich im ausgehenden 19. Jahrhundert in allen Schichten durchsetzten, veränderten sich auch die Rahmenbedingungen für die „aufsteigende Klassenbewegung“. Die aktuellen Berufsaussichten, von den verschiedenen Standesorganisationen interessenorientiert in die Öffentlichkeit gebracht, wurden als „neutrale“ Nachrichten verbreitet und von einem Massenpublikum rezipiert. Fortan mußte sich nun aus den widersprüchlichen Nachrichten jeder seine eigene Meinung bilden.
- 5) Ein starkes Argument für die Emanzipation des Bildungssystems von herrschaftlicher Kontrolle ist das Ergebnis der Reichstagswahlen vor dem Ersten Weltkrieg (vgl. WÖLK 1980; KUHLEMANN 1992). Der kontinuierliche Anstieg der Wählerstimmen für die Sozialdemokratie von 0,5 Millionen (1877) auf

- 4,25 Millionen bei den Reichstagswahlen 1912 (34,8% der Wähler) trotz gewaltsamer Unterdrückung oder politischer Stimmungsmache gegen die Arbeiterpartei belegt eindringlich die Grenzen der herrschaftlichen Kontrolle der Köpfe über den Einflußkanal der schulischen Sozialisation.
- 6) Die allmähliche Befreiung des niederen Schulsystems aus herrschaftlicher Fesselung läßt sich auch in der zunehmenden Autonomie der Volksschullehrer ab den 1890er Jahren erkennen. In der Weimarer Republik kamen die Volksschullehrer auf dem Weg beruflicher Autonomie ein gutes Stück vorwärts.
  - 7) Wichtiger als die politische Orientierung des Lehrpersonals ist ihre eigene Interessenorganisation. Bei den preußischen Oberlehrern betrug der Organisationsgrad im Jahre 1903 etwa 95% (vgl. MÜLLER 1977, S. 236). Einschließlich der konfessionellen Vereinigungen dürfte auch der Organisationsgrad der männlichen Volksschullehrer im Deutschen Reich vor dem Ersten Weltkrieg bei rund 90% gelegen haben. Damit war das Lehrpersonal in den entsprechenden berufsständischen Interessenorganisationen ganz erheblich höher organisiert als die Industriearbeiter im *Wirtschaftssystem* (1913 nur 36,4%) – auch dies ein Indiz für die Emanzipation des *Bildungssystems* von herrschaftlicher Kontrolle.

Die auffällige Parallelität der Wachstumsmuster im niederen und höheren Schulwesen deutet auf gesamtgesellschaftliche Einflüsse hin. In den 1880er Jahren wurde aus politischen Gründen der weiteren Modernisierung entgegengesteuert. Der Wert von Bildungsqualifikationen und geistigem Eigentum wurde in der ersten großen Überproduktionskrise bewußt. Die Angst vor dem „akademischen Proletariat“ ab den 1880er Jahren läßt sich als Angst vor *Enteignung von geistigem Eigentum* bei den Bildungsbürgern begreifen. Jedenfalls wurde nach dem Ersten Weltkrieg von bildungsbürgerlicher Seite vielfach über eine Minderbewertung der geistigen Arbeit geklagt. So meinte beispielsweise der Limburger Landgerichtspräsident a. D.: Die „Herabsetzung der geistigen Arbeit und ihre Gleichstellung mit der Handarbeit“ sei schon gewaltig fortgeschritten, eine „unvermeidliche Folge der Demokratisierung Deutschlands“ (DE NIEM 1921, Sp. 232 ff.). Die problematische Rolle der „Gebildeten“ beim Scheitern der ersten deutschen Demokratie erscheint aus dieser Perspektive in einem neuen Licht. Die vermeintliche Gleichstellung des Kopfarbeiters mit dem Handarbeiter stürzte die deutschen Akademiker in eine tiefe Identitätskrise. Die Elite fühlte sich durch die moderne Massenbildung bedroht, die fortschreitende Demokratisierung der Gesellschaft wurde als „Nivellierung“ empfunden.

Die Bildungsselektion hat die schroffen Unterschiede von Kopf- und Handarbeit nach dem zweiten Wachstumssprung weitgehend eingeebnet. Mehr denn je werden sich in Zukunft Bildungsprozesse durch Selbstselektion steuern und als Prozeß im Lebenslauf aufbauen. Dadurch wird sich Herrschaft als fremdbestimmter Zwang allmählich auflösen.

Ob dabei auch Ungleichheiten weiter abgebaut werden, ist zu bezweifeln (vgl. TITZE 1998). Wer die Bildungsprozesse bei einzelnen aufmerksam beobachtet, wird eher den Eindruck gewinnen, daß sich die Schere zwischen den Individuen weiter öffnet, wenn sie sich als solche über vollzogene oder unterlassene Bildungsprozesse aufgrund freier Wahl selbst aufbauen. Entscheidend sind die

kumulativen Wirkungen von Bildungsprozessen. Mit anderen Worten: Bildung ist ein Aufbauphänomen, das die eigene Biographie bestimmt. Die Selbstselektion entlastet das Lehrpersonal in den Bildungsinstitutionen. Ihr Rollenkonflikt (Fördern und Auslesen) läuft mit der Zeit, d.h. der selbst aufgebauten Biographie ihrer Schüler, faktisch leer. Die Selektion funktioniert durch das *Zusammenspiel von Selbstselektion und differenzierter Bildungsorganisation*. Das Lehrpersonal muß Selektionsentscheidungen nicht mehr ausdrücklich oder in jedem Falle legitimieren (vgl. auch WINDOLF 1986).

### 5. Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert

1. Zwischen 1788 und 1834 wurde die Bildungsselektion unter herrschaftlicher Kontrolle *institutionalisiert*. Beim Übergang zu diesem neuen Modus der Vergesellschaftung („Selbstverwirklichung durch Bildung“) spielte die beginnende Leistungskonkurrenz zwischen adligen und bürgerlichen Amtsanwärtlern eine bedeutende Rolle. Im Selbst- und Weltverständnis der jugendlichen Bildungsschicht gingen zwei Normenkreise eine neuartige Verbindung ein (vgl. HARDTWIG 1992; GAUS 1998). Zeitgenossen berichten von „schnellen Beförderungen in richterlichen und Verwaltungsämtern“ nach 1806 (HOFFMANN 1843, S. 197), ein sicheres Indiz für Mangelbedingungen und Anstrengungsbereitschaft der jungen Generation in den führenden Ständen.

Daß die Funktionsverschiebung von der „natürlichen Auslese“ zur Bildungsselektion unter herrschaftlichen Bedingungen in Gang kam, läßt sich vor allem mit der Verschärfung des Prüfungswesens für die sozialen Aufsteiger belegen und mit den vielfältigen Mangelerscheinungen als nicht-intendierte Folgen einer restriktiven Steuerung des Bildungsbedarfs bis in die 1850er Jahre hinein. Der zyklische Aufschwung der Schüler- und Studentenströme in den 1820er Jahren ist als ungewollte *soziokulturelle Mobilisierung* nach der Freisetzung aus den Geburtsständen zu begreifen. In diesem Ausmaß konnte sie politisch nicht gewollt sein, weil sie die Herrschaftsverhältnisse tangierte. Für die These der anschließenden restriktiven Steuerung des Bildungsbedarfs spricht das Absinken des Indikators „Studierende auf 100000 Einwohner“: Erst 1880 wurde hier der Wert von 1830 wieder erreicht.

2. Das Wachstum bis ca. 1880 war eine erfolgreiche *Anpassungsleistung* des Bildungswesens an die Bedürfnisse des gesellschaftlichen Lebens nach dem ersten Industrialisierungsschub. Diese Einschätzung ergibt sich aus der Aufstauung des Bildungsbedarfs, der sich für viele Bereiche als Mangel an qualifiziertem Nachwuchs für den Zeitraum von 1860 bis 1880 empirisch sicher belegen läßt. Wiederum spielen die Mangelbedingungen für kollektive Lernprozesse eine entscheidende Rolle. Der auffällige Wachstumssprung im Kaiserreich – ablesbar an der Gestalt und Frequenz der Studentenströme – kann aus der Perspektive nach der Jahrhundertwende sogar als Strukturbruch der Entwicklung seit 1200 gedeutet werden (vgl. RÜEGG 1993/1996).

3. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entzog sich die höhere Bildung der traditionellen autoritären Kontrolle und politischen Steuerung durch

das traditionsbefangene administrative System. Die These wird auch durch den von WILHELM LEXIS (1889) verfolgten bildungsökonomischen Ansatz bestätigt. Sein Modell läßt sich als Indikator für Systembildung auffassen (vgl. MÜLLER-BENEDICT 1991, S. 11 ff.). Das niedere System blieb eigentlich bis zum zweiten Wachstumssprung des Bildungssystems der Sphäre der Untertänigkeit verhaftet, bei starken regionalen Unterschieden.

Bei der Suche nach den Gründen für die Emanzipation des Bildungssystems von herrschaftlicher Kontrolle sind vor allem drei Bereiche zu nennen, die sich seit der Institutionalisierung der Bildungsselektion bis etwa 1880 grundlegend geändert hatten (vgl. TITZE 1990).

- a) Das Systemproblem der nur begrenzt verfügbaren Verwertungschancen für Bildungsprozesse trat erstmals unter *Wachstumsbedingungen* auf, d.h. die Verwertungschancen wuchsen dynamisch mit dem Wachstum der akademischen Berufsstände.
- b) Durch *Interessenorganisation von unten* gerieten alle staatlichen Steuerungsmaßnahmen viel stärker als im Vormärz unter Legitimationsdruck. Die Krisensteuerung mußte mit den Betroffenen nun ausgehandelt werden.
- c) Dabei machte sich erstmals mit erheblicher Bedeutung die *Eigendynamik* des Bildungssystems geltend.

Eine erfolgreiche herrschaftliche Steuerung des Bildungsbedarfs war im Kaiserreich nicht mehr möglich. Wegen der Eigendynamik des kollektiven Bildungsverhaltens bauen sich im historischen Prozeß Strukturen auf, die sich nicht mehr herrschaftlich steuern lassen. Um den Bildungsbedarf lenken zu können, mußten sich die politischen Akteure in ihrem Handeln immer wieder an Daten orientieren, die sie selber erst durch Eingriffe oder Unterlassungen bei der Systementwicklung erzeugen. Pointiert formuliert: Bildungsprozesse als Aufbau-Phänomene steuern sich selbst. Dies läßt sich für die höhere Bildung u. a. anhand der administrativen Eingriffe in die Studienfinanzierung und an den Versuchen zur Bestimmung der „Normalzahl“ der Studierenden unter Wachstumsbedingungen zeigen.

4. Wie NIETZSCHES (1980, Bd.1) Einsichten in die Mechanismen der Vergesellschaftung und die Instrumentalisierung der Bildung in den 1870er Jahren dokumentieren, war dieser moderne Modus der Orientierung am eigenen Interesse bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts tiefgründig wirksam. Das neue Muster der Vergesellschaftung von unten durch *Selbstaufbau der Person über Bildungsprozesse* ist im Bildungssystem entstanden. Das kollektiviographische Muster, wie sich die Person im Lebenslauf am eigenen Interesse orientiert und dabei das Selbst durch Bildungsprozesse steigert, ist zuerst bei den Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausgeprägt worden und läßt sich hier exemplarisch studieren (vgl. SCHMEISER 1996).

Dieses Muster der Vergesellschaftung wird mit dem Wachstum des Bildungssystems und der Umarbeitung der Gesellschaft nach dem Prinzip der Interessenkalkulation allmählich verallgemeinert. Die Väter und die sozialen Paten stellten in der Anfangsphase die Schlüsselpositionen dar; heute lernen die Kinder und Jugendlichen frühzeitig, daß sie ihren Lebenslauf selbst gestalten müssen.

Heute trägt auch die im historischen Prozeß aufgebaute *Bildungsorganisa-*

tion mit ihrer den individuellen Entwicklungschancen angepaßten Struktur diesen Prozeß weitgehend selbst. Rückschauend erkennen wir, daß sich durch diese Schärfung und Fokussierung der Wahrnehmung die Genese des neuen Wertehorizonts rekonstruieren läßt. Im Bildungsverhalten haben die Menschen sich immer am eigenen Interesse orientiert und dadurch die Vergesellschaftung vorangetrieben. Die moderne *Individualisierung der Lebensführung* ist in der allmählichen Durchsetzung der Bildungsselektion im historischen Prozeß vorgezeichnet. Die Erziehungsformen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert entsprechen diesem „individualisierenden Geist der Moderne“ (TENORTH 1988, S. 192). Der soziale Aufstieg über Bildungsprozesse befreite das Selbst aus zugeschriebenen Zwängen und Schicksalsgemeinschaften und löste die festgefügtten Stände und Klassen, die hierarchische Integration der Gesellschaft von oben, über die Generationenfolge hinweg sukzessive auf. In der modernen arbeitsteiligen Welt wird die hierarchische Integration der Gesellschaft von oben funktionslos, lernen mit der Zeit alle, daß jeder von jedem abhängig ist. Die Arbeitsteilung selbst, nicht moralische Appelle oder Befehle oder Befehle von oben, garantiert die soziale Integration.

5. Man kann die Phase von 1880 bis zum zweiten Wachstumssprung nach 1960 auch als unentschiedenen Kampf zwischen Elitebildung und Massenbildung deuten. Die preußischen Experten der Bildungsstatistik haben nach einer unvoreingenommenen Durcharbeitung der Massendaten zum Studium frühzeitig die Einsicht gewonnen, daß der moderne Kulturprozeß als ein Prozeß fortschreitender Bildungsbeteiligung sich sicherlich „nicht durch wohlfahrtspolizeiliche Maßnahmen unterdrücken“ läßt (PREUSSISCHE STATISTIK 1890, S. 23). Die leitenden Politiker brauchten zu dieser Einsicht etliche Jahre länger. BISMARCK versuchte in den 1880er Jahren, in konservativer Befangenheit und aus Mißtrauen gegenüber der Selbststeuerung von unten, das moderne Bildungswachstum im berechtigten Schulwesen und besonders auch im Volksschulwesen zu hemmen (vgl. MEYER 1976, S. 166ff.). Die eigentümliche Rhythmik des Bildungswachstums scheint auch mit derartigen politischen Einflußnahmen auf die Systementwicklung zusammenzuhängen. In Phasen des starken Wachstums wird ein Teil des aufgestauten Bildungsbedarfs nachgeholt.

6. Das *Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen* vom 25. 4. 1933 (HERRLITZ u. a. 1998, S. 147f.) ist ein überzeugender Beleg für den aktuellen Stand des Kampfes zwischen Elitebildung und Massenbildung beim Beginn des Marsches in die Barbarei. Unter dem Aspekt des Bildungswachstums betrachtet war das Dritte Reich besonders bildungsfeindlich, weil die Naziführer instinktiv erkannten, daß die moderne Individualisierung der Lebensführung jeden Befehl von oben auf Dauer sozusagen leerlaufen läßt. Die gesamte Gesellschaft ließ sich nicht als riesiges (Um-)Erziehungslager organisieren und kommandieren (vgl. DUDEK 1988). Die Swing-Jugend in den großen Städten zeigt den tiefgründigen Zug der Zeit, den der Nationalsozialismus als modernitätsfeindliche Massenbewegung um den Preis vieler Menschenleben zwar verzögern, aber nicht umkehren konnte. Auch den Studenten im Dritten Reich ging es mehr um die eigene Lebensplanung und um die eigenen Karriere als um die Politisierung der Elitebildung im völkischen Großreich (vgl. GRÜTTNER 1995).

Die auffällige Hinwendung vieler „Geistesarbeiter“ zum Nationalsozialismus ist, aus dieser Perspektive gesehen, ein verblendetes Aufbegehren gegen die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Massengesellschaft. Besonders die Frauen, die sozialen Aufsteiger aus den unteren Mittelschichten und „die Juden“ wurden als gefährliche Konkurrenten wahrgenommen, die die überkommene Rangordnung bedrohten. Vom Dritten Reich erhofften viele Bildungsbürger, ihren angestammten Platz an der Spitze der „Volksgemeinschaft“ wieder einnehmen zu können. Aus quasi-natürlichem Recht wurde ein Führungsanspruch behauptet, der sich aus demokratischer Ermächtigung nicht gewinnen ließ. Es entsprach dem Zeitgeist, daß in dieser Phase der „geistigen Währungskrise“ gegen die Ansprüche der Massenbildung vor allem die *Naturgrenzen geistiger Bildung* betont wurden.

Als Nachgeborene wissen wir, daß das „Tausendjährige Reich“ eine zwölfjährige Sackgasse darstellte, ehe der schwierige deutsche Entwicklungspfad in die für moderne Gesellschaften charakteristische Demokratisierung der Bildungschancen einmündete. Die von kurzsichtigen Geistesarbeitern entfachte „Revolution der Intelligenz“ (ZEHRER 1929/30) hat das Breitenwachstum der Bildungsteilhabe nicht verhindern können.

Bei der Eigendynamik des Bildungswachstums wird eine tiefe Einsicht SCHLEIERMACHERS aus dem frühen 19. Jahrhundert durch die moderne Analyse historischer Massendaten bestätigt: „Es ist überhaupt Unsinn“, so SCHLEIERMACHER (1957, S. 131), „und ein vergebliches Bemühen, die geistige Entwicklung, wenn sie schon bis zu einem gewissen Punkt gediehen ist, noch hemmen zu wollen.“ Daß sich das Bildungssystem ab einem bestimmten Niveau der herrschaftlichen Kontrolle entzieht und autonom wird, hat etwas Großartiges.

7. Das Bildungswachstum vor dem Ersten Weltkrieg eilte den Bildungsbedürfnissen der Gesellschaft voraus und trug bis in die 1950er Jahre. Gerade weil das schnelle Bildungswachstum in der deutschen Gesellschaft viele Gebildete in ihrem elitären Selbstverständnis überforderte, ließen sie sich auf das nationalsozialistische Abenteuer ein. Bei aller Volksgemeinschaftsideologie ließ der Nationalsozialismus keinen Zweifel aufkommen, daß er an der Hierarchie von Elite- und Massenbildung festhielt. Der aufgestaute allgemeine Bildungsbedarf (hohes Abiturientendefizit) forderte in den 1960er Jahren den neuerlichen Eigenausbau des Bildungssystems und den Sprung auf ein neues Niveau heraus.

Im zweiten Wachstumsschub wurde die Kluft, die bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts die Elitebildung von der Massenbildung trennte, durch Breitenwachstum überwunden. Noch 1961 hatten nur 3 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung einen Hochschulabschluß, im internationalen Vergleich ein Indiz für die hohe Exklusivität der Bildungselite (vgl. KRAIS 1980; KAEUBLE 1975). In den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind 35 Jahre später (1996) 14 Prozent aller Arbeitsplätze mit Akademikern besetzt, in den neuen Bundesländern sogar knapp 15 Prozent.

Neuere Untersuchungen stützen die Vermutung, daß die Bildungsexpansion zu einer kognitiven Mobilisierung der nachwachsenden Generation mit langfristigen gesellschaftlichen Folgen geführt hat. In der jüngeren Generation (Kohorte 1952 bis 1967) ist die Beherrschung einer Fremdsprache doppelt so häufig verbreitet (rund 80%) wie in der älteren Generation (Kohorte 1912 bis 1935).



Mit der Bildungsexpansion werden Überzeugungen, die bisher nur Minderheiten hatten, durchsetzungsfähiger und bestimmen das kulturelle Klima mit. Die formale Bildung wird für die individuelle Lebensgestaltung immer wichtiger: „Bildung ist offensichtlich ein Gut, das im individuellen Lebenslauf kumulative Wirkung entfaltet. Wichtiger als ererbtes kulturelles Kapital scheint das erworbene Bildungskapital zu sein“ (BAUMERT 1991, S. 347).

## 6. Eine Theorie des Bildungswachstums

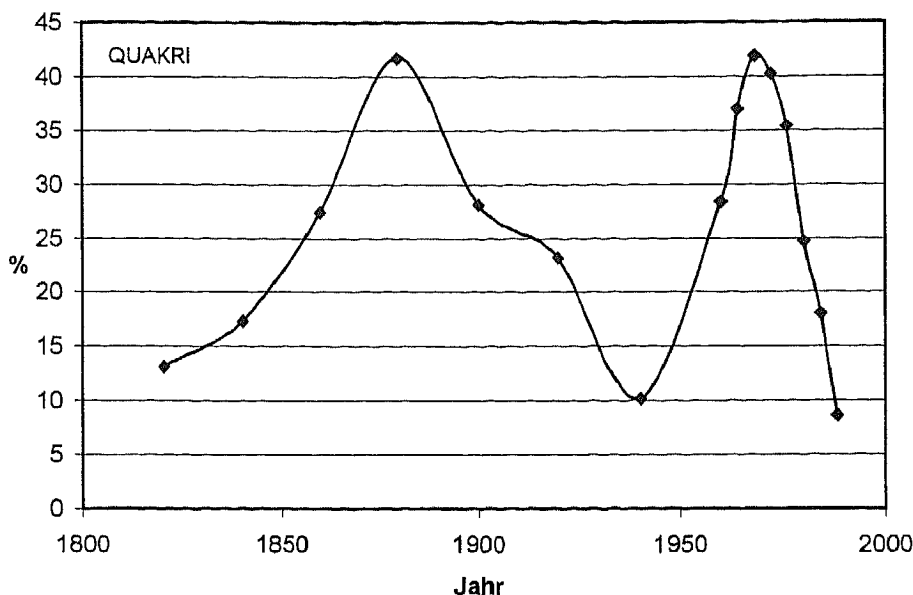
Abschließend sollen die historischen Einsichten in einem theoretischen Modell verallgemeinert werden. Der Theorie des Bildungswachstums liegt die folgende Überlegung zugrunde: Das Bildungswachstum vollzieht sich über Niveaustufen hinweg, die eine strukturelle Einheit darstellen. Sind die Anpassungskapazitäten bzw. Lernspielräume auf einem Entwicklungsniveau erschöpft, wird der Sprung auf ein neues Niveau herausgefordert. Der Mechanismus, durch den der Sprung von einem auf das nächste Niveau vermittelt wird, ist der Eigenausbau des Bildungssystems.

Im Bereich der Einrichtungen für die Volksschullehrerbildung kann man die Mechanismen des Bildungswachstums aufschlußreich studieren: Innerhalb vorgegebener Verhältnisse kommt es, erstens, durch die *Wahrnehmung von überwindbaren Mängeln* und durch günstige *Verwertungschancen* zu Wachstum, zum Ausbau und zur Differenzierung von Bildungseinrichtungen (z. B. Präparandenanstalten, Ausbau der Lehrerseminare zu mehrklassigen Einheiten). In einem zweiten Schritt werden ähnliche Strukturen (sechsklassig ausgebaute Einrichtungen der Volksschullehrerausbildung) auf einem höheren Entwicklungsniveau des Bildungssystems integriert und verallgemeinert (Anerkennung und Einreihung ins höhere Schulsystem zuerst in Sachsen 1876 und Baden 1909, Umwandlung der Lehrerbildungsanstalten in Deutsche Oberschulen in Preußen nach 1920). Das Bildungswachstum vollzieht sich nach dem Muster von Differenzierung und Integration: Die sechsklassig ausgebauten Lehrerbildungsstätten werden als höhere Schulen eines bestimmten Typs anerkannt. Zu einer teilweisen Akademisierung der Volksschullehrerausbildung kommt es erst in den 1920er Jahren (vgl. BECKER/KLUCHERT 1993), zur Integration der Lehrerbildungsstätten in das anerkannte Hochschulsystem im zweiten Wachstumssprung in den 1960er und 1970er Jahren. Im Bereich der Mädchen- und Frauenbildung lassen sich ähnliche Strukturen erkennen (vgl. LANGE-APPEL 1993; NEGHBABIAN 1993). Wegen des Doppelcharakters der Bildung (fachliche Qualifikation und Berechtigung) geht es beim Bildungswachstum letztlich um Fragen der *Anerkennung*.

In der Phase des *Eigenausbaus* wächst das Bildungssystem „nach innen“, d. h. aus vielen Schülern werden Lehrer. Sie bleiben nach dem Rollenwechsel im Bildungssystem. Der Wachstumssprung wird von den Zeitgenossen als Phase des beschleunigten Wandels erlebt und kommt unter Modernisierungsdruck zustande (soziokulturelle Mobilisierung).

Danach kommt es zu *Breitenwachstum*. In dieser Phase werden andere Teilsysteme der Gesellschaft mit Bildung durchdrungen, übernehmen gut ausgebildete Personen zunehmend die Berufsrollen. 1970 waren etwa zwei Drittel aller

## Das Wachstum des Bildungssystems



1820-1940: Proz. Anteil der Studierenden der Schulwissenschaften an der Gesamtzahl der Studierenden an preußischen Universitäten  
 1960-1988: Proz. Anteil der Lehramtsprüfungen an der Gesamtheit der Hochschulprüfungen in der BRD

erwerbstätigen Akademiker im öffentlichen Dienst beschäftigt. Durch das Breitenwachstum akademisieren sich allmählich auch die privatwirtschaftlich organisierten Bereiche der Gesellschaft. Aus dem Bildungssystem entlassene Absolventen finden in der Privatwirtschaft aussichtsreiche Verwertungschancen für ihre Qualifikationen. Von unterversorgten Teilsystemen der Gesellschaft geht auf die gut ausgebildeten Personen eine Sogwirkung aus. In der gesamten Gesellschaft sorgen Lernprozesse für ein gleichmäßiges Zirkulieren der Bildungsströme. Die Teilsysteme streben nach Gleichgewichtszuständen. Haben sie ihre Anpassungskapazität erschöpft und die Grenzen ihrer Lernfähigkeit unter gegebenen Strukturbedingungen erreicht, wird der Sprung auf das nächste Niveau herausgefordert (durch gleichzeitig gravierenden Mangel in allen Teilsystemen der Gesellschaft, Wahrnehmung neuer Erwartungshorizonte, Mobilisierung von Anstrengungsbereitschaft, Kristallisierung „neuer Gestalten“).

Seit dem Aufklärungszeitalter sind drei kritische Schwellenwerte des Bildungswachstums zu erkennen.

1 Für die Erstellung der Abbildung danke ich VOLKER MÜLLER-BENEDICT (Göttingen).

- a) Nur eine dünne Spitze der Gesellschaft (etwa 30 bis 40 Personen auf 100000 Einwohner) durfte nach dem allmählichen Übergang zur Bildungsselektion vom Privileg der Selbstverwirklichung durch Bildung Gebrauch machen.
- b) Nach dem ersten Wachstumssprung im Kaiserreich bewegte sich die männliche Abiturquote auf dem Entwicklungsniveau von 1 bis 5 Prozent, das bis in die Phase des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg trug. Das gesellschaftliche Leben war bis in die 1950er Jahre hinein noch vom Bildungsprivileg geprägt (schlechte Zugangschancen für Mädchen und Kinder aus unteren Sozialschichten).
- c) Wieviel Prozent eines Jahrgangs zur Selbstverwirklichung ihre *Reifeprüfung* ablegen können, ist nach dem zweiten Wachstumssprung in der Anfangsphase der Massenbildung noch nicht zu erkennen.

Einen klaren Beleg für die Gültigkeit der theoretischen Überlegungen liefert die Abbildung, in der die beiden Wachstumssprünge, vermittelt über den Eigenausbau des Bildungssystems, deutlich zu erkennen sind. Der Indikator bezieht sich für den Zeitraum von 1820 bis 1940 auf die Elitebildung in Preußen, für den Zeitraum nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Massenbildung im allgemeinen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland.

Beim Sprung auf ein neues Lernniveau scheint auch die *Generation* eine bedeutende Rolle zu spielen. Der Mechanismus des soziokulturellen Lernens ist gleichsam biologisch fundiert. Das *Neulernen* der jungen Generation im historischen Prozeß ist gesellschaftlich produktiver als das *Umlernen* der älteren Generationen im Lebenslauf. Für ein vertieftes Verständnis der Bildungsselektion ist vermutlich die Einsicht in den Zusammenhang dieses Modus der Vergesellschaftung mit der Anerkennung geistiger Arbeit oder der Anerkennung des geistigen Eigentums bedeutungsvoll.

## Literatur

- Baumert, J.: Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: Unterrichtswissenschaft 19 (1991), S. 333–349.
- BAUMGARTEN, M.: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Göttingen 1997.
- BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Stuttgart 1993.
- BERG, C. u. a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München 1987 ff.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983.
- BORSCHIED, P.: Naturwissenschaften, Staat und Industrie in Baden (1848–1914). Stuttgart 1976.
- BÜNGER, R.: Die Zukunft unserer Abiturienten. In: Preußische Jahrbücher 119 (1905), S. 401–428.
- BURCHARDT, L.: Professionalisierung oder Berufskonstruktion? Das Beispiel des Chemikers im wilhelminischen Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 326–348.
- CHARLE, C.: Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1997.
- DE NIEM: Geistige Arbeit und ihre Bewertung. In: Deutsche Richterzeitung 13 (1921), Sp. 232–236.
- DUDEK, P.: Erziehung durch Arbeit. Opladen 1988.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln/Opladen 1963.
- EILERS, R.: Schullaufbahn und Selbstkonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 247–266.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M. 1988.
- FROHSE, D. u. a.: Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). In: Zeitschrift für Pädagogik 19. Beiheft (1985), S. 86–93.
- GAUS, D.: Geselligkeit und Gesellige. Ihre Theorie und Praxen in den Berliner Salons um 1800. Stuttgart 1998.

- GRÜTTNER, M.: Studenten im Dritten Reich. Paderborn 1995.
- HARDTWIG, W.: Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum: die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750 bis 1819. In: M. R. LEPSIUS (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart 1992, S. 19–41.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München<sup>2</sup> 1998.
- HOFFMANN, J. G.: Sammlung kleiner Schriften staatswirthschaftlichen Inhalts. Berlin 1843.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart 1977.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart 1986.
- JÄGER, G.: Medien. In: C. BERG (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. München 1991, S. 473–499.
- KAEUBLE, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 121–149.
- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1996.
- KÖHLER, H.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Berlin 1992.
- KRAMER, H. J.: Der Lehrermangel am Gymnasium. Weinheim 1964.
- KRAIS, B.: Der deutsche Akademiker und die Bildungsexpansion oder: die Auflösung einer Kaste. In: Soziale Welt 31 (1980), S. 68–87.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Göttingen 1992.
- LANGE-APPEL, U.: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Frankfurt a. M. 1993.
- LEXIS, W.: Denkschrift über die dem Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studirenden der verschiedenen Fakultäten. Als Manuskript gedruckt. Berlin o. J. (1889)
- MERTENS, L.: Die Entwicklung des Frauenstudiums in Deutschland bis 1945. In: Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte. 7. Juli 1989, S. 3–12.
- METZ-GÖCKEL, S./ROLOFF, C./SCHLÜTER, A.: Frauenstudium nach 1945 – Ein Rückblick. In: Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte. 7. Juli 1989, S. 13–21.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Hamburg 1976.
- MÜLLER, S. F.: Die Verbandsinteressen der Lehrer an den höheren Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts. In: M. HEINEMANN: Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 235–247.
- MÜLLER-BENEDICT, V.: Akademikerprognosen und die Dynamik des Hochschulsystems. Frankfurt a. M. 1991.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Lehrerbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Erster Teilband. München 1989, S. 398–411.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B., unter Mitarbeit von U. Herrmann: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II/1). Göttingen 1987.
- NATH, A.: Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Frankfurt a. M. 1988.
- NEGHBABIAN, G.: Frauenschule und Frauenberufe. Köln 1993.
- NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hrsg. B. COLLI/M. MONTINARI. Bd. 1. München 1980.
- PFETSCH, F. R.: Datenhandbuch zur Wissenschaftsentwicklung. Köln 1985.
- PREUSSISCHE STATISTIK. Heft 102 (Statistik der Landesuniversitäten für das Studienjahr Michaelis 1886/87). Berlin 1890.
- PRÖBSTING, G./PRÖBSTING, H.: Beiträge zum Problem des Lehrermangels an den Volksschulen in den Ländern der Bundesrepublik. Weinheim 1962.
- RAUSCHENBACH, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 385–417.
- ROEDER, P. M.: Bildungsreform und Bildungsforschung: Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik 3 (1989), S. 119–142.
- RÜEGG, W. (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. Bislang 2 Bde. München 1993/1996.
- SAUER, M.: Volksschullehrerbildung in Preußen. Köln 1987.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. WENIGER/T. SCHULZE. Düsseldorf/München 1957.
- SCHMEISER, M.: Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3 (1996), S. 135–183.
- SCHORN-SCHÜTTE, L./SPARN, W. (Hrsg.): Evangelische Pfarrer. Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1997.

- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988.
- TITZE, H.: Der Akademikerzyklus. Göttingen 1990.
- TITZE, H.: Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1998), S. 66–81.
- TITZE, H., unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ, V. MÜLLER-BENEDICT und A. NATH: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd.I/1). Göttingen 1987.
- TITZE, H., unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ, V. MÜLLER-BENEDICT und A. NATH: Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I/2). Göttingen 1995.
- TITZE, H./NATH, A./MÜLLER-BENEDICT, V.: Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 97–126.
- WINDOLF, P.: Brauchen wir Eliteuniversitäten? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 6 (1986), S. 239–263.
- WÖLK, M.: Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871–1912. Berlin 1980.
- ZEHRER, H.: Die Revolution der Intelligenz. In: Die Tat 21 (1929/30), S. 486–507.

### *Abstract*

The author summarizes research results of the past two decades and puts a theoretical model up for discussion. Educational expansion proceeds via different levels representing a structural unity. Once the room for learning is exhausted on a development level, the leap onto a new level is provoked through the self-expansion of the educational system. In this, the number of students in teacher training as a proportion of the entire student body from 1820 up to the present is considered the best indicator. The driving force in educational expansion both in the individual career and in the collective historical process is a deficit provoking new expectations and efforts.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. HARTMUT TITZE, Rosenring 6, 21379 Scharnebeck